

Herrmann, Ulrich

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 559-575



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege? - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 559-575 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43028 - DOI: 10.25656/01:4302

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43028>

<https://doi.org/10.25656/01:4302>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

539 RAINER KÜNZEL

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

549 EWALD TERHART

Lehrerbildung - quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

577 MANFRED ROTERMUND

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

597 HEINZ-ELMAR TENORTH

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien

603 KARL HEINZ GRUBER

Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan

Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan

Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children

609 HEINER ULLRICH

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

455 ELKE WILD

Against the "Divided Learner". An introduction

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence, motivation, emotion, and achievement within the context of the school

481 ELKE WILD

Influences of both Family and School on the Students' Motivation to Learn

501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL

The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

517 WALTER HORNSTEIN

Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

539 RAINER KÜNZEL

Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!

549 EWALD TERHART

Teacher Training - Quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary School Teachers - Good prospects or dead end?

577 MANFRED ROTERMUND

Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent publications

597 BOOK REVIEWS

619 NEW BOOKS

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht, ob eine Umstrukturierung der universitären Studien angehender Gymnasiallehrer nach der BA/MA-Struktur eine Verbesserung des Studiums bewirken oder bestehende Schwierigkeiten nicht nur nicht beheben, sondern durch neue ersetzen sowie gravierende fachliche Qualitätsminderungen nach sich ziehen würde. Im ersten Teil wird auf die mangelhafte sachliche Basis bisheriger Lehrerbildungs-Reformdebatten und ihrer Voraussetzungen sowie die Notwendigkeit einer präzisen Bestimmung der Differenzen zwischen der neuen BA/MA- und der traditionellen Universitäts-Studienstruktur und ihrer jeweiligen Qualifikationsprofile hingewiesen. Im zweiten Teil wird dann eine mögliche BA/MA-Struktur für ein gymnasiales Lehramtsstudium skizziert, bei dessen Konkretisierung man vor allem das Beispiel der Naturwissenschaften mitdenken sollte. Der Beitrag schließt mit einer Aufforderung, die Diskussion über eine neue Studienstruktur in der Lehrerbildung an grundlegenden Erfordernissen auszurichten und die falsche Alternative neue MA-Struktur oder traditionelles Lehramtsstudium zu überwinden.

1. Notwendige Vorklärungen

1.1 Die unübersichtliche und widersprüchliche Diskussionslage in der Debatte über die Ausbildung der Gymnasiallehrer

Die heutige Debatte über Lehrerbildung im Allgemeinen und über das Universitätsstudium von angehenden Gymnasiallehrern im Besonderen ist durch eine Reihe von Unklarheiten, Ungereimtheiten und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet. In der BA/MA-Debatte ist nicht immer klar, ob es vorrangig um die Verbesserung der *Studierbarkeit* von Fächern bzw. Fachkombinationen geht oder um das *Offenhalten* von *Berufsentscheidungen* oder um die *Erhöhung der Professionalität* bei den Absolventen. Diese in ihren Konsequenzen höchst unterschiedlichen Zielsetzungen sind *in sich* und *untereinander* widersprüchlich: „Studierbarkeit“ kann sich auf die Klarheit der Begründungs- und Ableitungszusammenhänge von Wissenschaft im Sinne von Theorie beziehen oder auf die optimalen inhaltlichen oder zeitlichen Arrangements der Darbietung und Aneignung von Wissen und Anwendung; „Professionalität“ kann sich auf Wissenschafts- oder Berufswissen beziehen oder auf die Verknüpfung beider. Berufswissen im engeren Sinne wird im Lehrerstudium aber so gut wie gar nicht vermittelt.

Es wird immer von der Lehrerbildung angehender Gymnasiallehrer an den Universitäten geredet. Die ständige Wiederholung bedeutet aber nicht, dass das auch so wäre oder dass es sie an den meisten Universitäten überhaupt gäbe: Dies ist nämlich *der Sache nach* nicht der Fall. In Wahrheit absolvieren

die künftigen Gymnasiallehrer in der Regel ein *Fachstudium* in zwei wissenschaftlichen Fächern, das durch eine *wissenschaftliche* Prüfung und *nicht* durch eine pädagogisch-berufsbezogene abgeschlossen wird (das geschieht erst nach dem Referendariat), wie das in *allen* wissenschaftlichen Studiengängen an deutschen Universitäten der Fall ist. Insofern ist dieser Ausbildungsabschnitt (1. Phase) nur insofern als *Ausbildung* zu qualifizieren, als im Universitätsstudium die *fachwissenschaftlichen* Grundlagen für die Lehrbefähigung in den künftigen Unterrichtsfächern gelegt werden,¹ nicht aber die *berufspraktischen* Grundlagen (Fachdidaktik, Methodik, Lehr-Lern-Psychologie usw.). Im Sinne der üblichen Unterscheidungen ist das Universitätsstudium nicht *professional*, sondern *general* und *academic*. Daran ändern auch die mehr oder weniger marginalen Anlagerungen von Pädagogik, Pädagogischer Psychologie, Fachdidaktik und Schulpraktika nichts Wesentliches, zumindest nicht im *Selbstverständnis* der Studierenden.

Das Lehramtsstudium für das Höhere Lehramt stellt keinen eigenen Studiengang im engeren Sinne dar, sondern kombiniert Teile der Hauptfächer zu einem *Abschluss*, was nicht ausschließt, dass einige in der Regel schwach ausgeprägte Professionsanteile für Lehrer enthalten sein können und dass in Einzelfällen die *Strukturierung* des Studiums durch lokale Studienpläne den *Anschein* eines Studiengangs vermittelt. Diese Situation ist auf den Umstand zurückzuführen, dass Lehre und Studium an deutschen Universitäten im Bereich der wissenschaftlichen Grundausbildung, die sich am Magister- oder Diplomabschluss oder an externen Examina in nur *einem* Fach orientiert (kirchliches Examen für Theologen, die Examina für Juristen, Mediziner und Pharmazeuten), *disziplinär* und *nicht berufsfeldorientiert* organisiert ist, wie dies die Diplom-Studiengänge im Hauptstudium durch Schwerpunktbildung bzw. Kombinationen von Wahlpflichtfächern ermöglichen. Das heißt also: BA/MA-Studiengänge für die Lehrerausbildung zu diskutieren und ihre Einführung zu erproben ist deshalb so wichtig, weil dies bedeuten würde, *überhaupt* eine *Studiengangs-Struktur* einzuführen, über deren nähere Ausgestaltung dann zu befinden wäre.²

Einerseits liegt der Vorzug des Lehramts-Studiums - ähnlich wie beim Magister-Studium alter Art - immer schon in der relativ freien Kombination von Fächern und Fachinhalten, d.h. es bestand immer schon - wenn man so will - aus Modulen (wenn auch nicht im heute spezifischen Sprachgebrauch). *Andererseits* waren und sind diese Module in der Regel in ihrer relativen Unkoordinierbarkeit - infolge ihrer sachlichen bzw. zeitlichen Fixierung an das Curriculum der jeweiligen Herkunftsdisziplin und deren Studiengang als Hauptfach - für die Studierenden meist keine Gestaltungschance, sondern eher eine Plage.

1 Die Vertreter der Fachwissenschaften sind in aller Regel der irrigen Auffassung, die *fachwissenschaftlichen* Grundlagen der Lehrbefähigung seien *identisch* mit den *fachlichen* Grundlagen. Dabei wird die (unten näher bezeichnete) Differenz von Wissenschafts-, Schul-, Lehr- und (Schüler-)Lernwissen vergessen. Zu den *fachlichen* Qualifikationen eines Lehrers gehört es z.B., korrekte Texte für Lehr-Lern-Zwecke verfassen, Fehleranalyse betreiben, Lernstrategien vermitteln zu können und vieles andere mehr, was in der Regel weder gelehrt noch geübt wird. Daraus resultiert, dass Lehrerschaft und Schule kein System der Qualitätssicherung aufgebaut haben.

2 Dabei geht es nicht nur um eine interne Strukturierung, sondern vor allem auch um die *institutionelle* Absicherung in der Universität im Rahmen einer eigenen Fakultät.

Diskussion

Die HRK-Empfehlungen zur Lehrerbildung sprechen daher noch zurückhaltend von einem „eher geringen Maß an curricularer Konsistenz“.

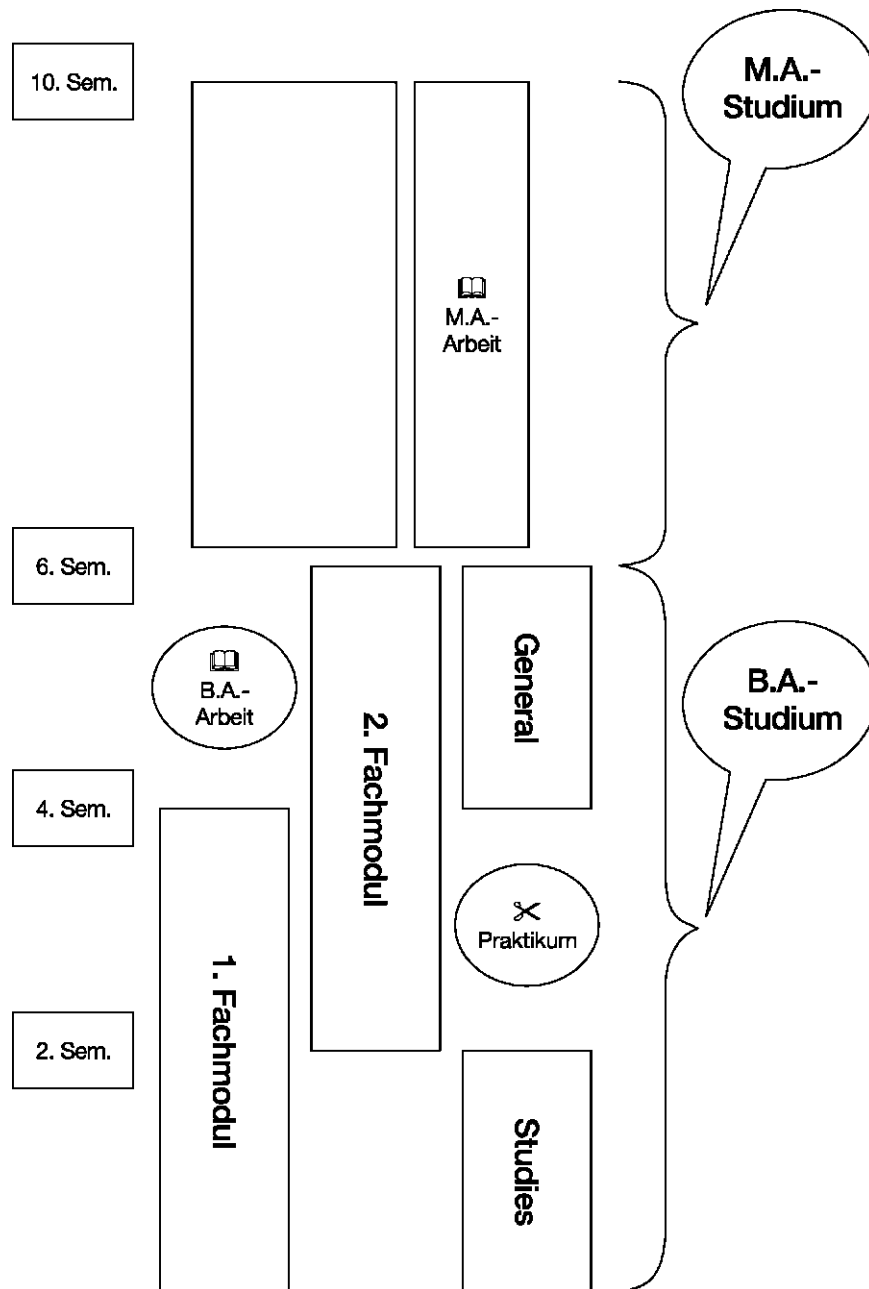
Einerseits werden heute modularisierte Studiengänge verlangt, die auch berufliche Anknüpfungen und Übergänge enthalten. *Andererseits* wird aber gerade jener Abschluss - die Ausbildung der Gymnasiallehrer mit einer 1. und 2. Phase -, der immer schon in seiner fachlichen Struktur *multi-disziplinär*, in seiner zeitlichen Gestaltung *flexibel*, mit Praxisanteilen und mit einer *Berufseinführungsphase* ausgestaltet und in seinen beruflichen Verwendungsmöglichkeiten enorm *polyvalent* ist - es gibt praktisch keine arbeitslosen Assessoren des Höheren Lehramts auf dem Arbeitsmarkt! -, *nicht* zum Ausgangspunkt einer neuen Studien- und Ausbildungsstruktur gemacht, sondern in eine BA/MA-Struktur hineingedacht, die ursprünglich ganz anderen Studien- und Ausbildungszwecken dient (K. SCHNITZER 1998, U. TEICHLER 1999, HRK 1997a³).

Einerseits streben viele universitäre Studiengänge BA/MA-Ergänzungen oder auch Ersetzungen an und investieren genau hier Ressourcen, neben fachlichen Profilbildungen in den herkömmlichen Fächern und Fakultäten, wie es die Ministerien erwarten. *Andererseits* wird dem Lehramtsstudium genau dadurch aber jene materielle Basis nicht zuteil, die es benötigen würde, um ein Studienprofil „Spezialisten für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse“ zu entwickeln, das sowohl in schulische Lehrämter als auch in außerschulische und betriebliche Tätigkeiten sowie in die Dienstleistungsbereiche der Fort- und Weiterbildung führen würde, so dass deshalb durchaus eine BA/MA-Struktur neuer Art hier erprobt werden könnte, z.B. nach dem Muster der Greifswalder Konstruktion (Abb. 1; BLK-Verbundprojekte 1999, Universität Greifswald 2000⁴).

Erfahrungsgemäß geraten in einer solchermaßen verworrenen Diskussionslage die eigentlichen Probleme leicht aus dem Blick, etwa in der folgenden Form: Wenn die Wissenschaftspolitik der notorischen Unterfinanzierung der Universitäten nicht abhelfen kann, dann müssen kostengünstigere Verfahren für Studium und Lehre gefunden werden. Da die Zahl der Studierenden nicht abnehmen und eher steigen wird, bleibt nur eine Verkürzung der „Verweildauer“. Es wäre aber irrig zu glauben, man könne ein System breiter wissenschaftlicher Grundausbildung und spezialisierter Forschungsprofilierung kostenneutral umkehren: Was in der Breite der Grundausbildung gespart oder versäumt wurde, muss so oder so schlicht nachgeholt werden (in den aufwendigen Graduierten-Kollegs nämlich). Oder: Wenn kein ausreichendes Personal für Forschung und Lehre in parallelen differenten Studiengängen vorhanden ist - z.B. Physik zum Diplom klassischen Zuschnitts, Physik für das Höhere Lehramt, Physik für Diplom-Wirtschaftsphysiker oder -ingenieure oder für *New Materials* oder für Nanotechnologie -, dann muss sich das vorhandene Personal zum einen auf das disziplinäre Kerngeschäft (Diplom) konzentrieren und sich zum anderen an den drittmittel- und wettbewerbsfähigen Spezialisierungen orien-

- 3 Die HRK geht davon aus, dass der BA-Abschluss dem FH-Diplom, der MA-Abschluss dem Universitätsdiplom entsprechen soll/wird - in völliger Verkennung der von den Fachhochschulen und Universitäten *selber* herausgestellten Unterschiede in den Wissensformen und deren Begründungen im jeweiligen Studien- und Ausbildungssystem.
- 4 Dort wird in Abschnitt 3.1. ausführlich die Einordnung des Lehramtsstudiums für mehrere Lehrämter mit unterschiedlichen Regelstudienzeiten in die BA/MA-Konzeption diskutiert.

Abb. 1: Das Greifswalder Modell der BA/MA-Studiengänge mit Lehramtsstudium



Greifswalder B.A.- und M.A.-Studiengänge

Diskussion

tieren (Wettbewerb um gute Diplomanden, Wettbewerb der Absolventen um die besten Arbeitsmarktchancen), die auch eine Studienplatznachfrage erzeugen, weil nur die maximale Auslastung von Studienplätzen die optimale Partizipation an der Zuweisung der Grundausrüstungsmittel sichert. In beiden Hinsichten ist das Lehramtsstudium eine eher lästige Begleiterscheinung, die zudem nicht als genuin akademische Aufgabe, sondern als Dienstleistungsauftrag empfunden wird. Deshalb ist das Lehramtsstudium an deutschen Universitäten durchweg unattraktiv, auch deshalb sanken und sinken die Studierendenzahlen (besonders dramatisch in Mathematik und in den Naturwissenschaften), demzufolge wurden in diesem Bereich in allen Bundesländern massiv Stellen abgebaut, sodass die erforderliche Grundausrüstung für das Lehramtsstudium der Gymnasiallehrer in der Schul- und Unterrichtsforschung, in der Pädagogischen Psychologie und in den Fachdidaktiken an keiner einzigen deutschen Universität mehr vorhanden ist.⁵ Dieser Sachverhalt, der nichts mit „Reform“ und viel mit Geld zu tun hat, wird hinter der Nebelwand von *Struktur*-Debatten zum Verschwinden gebracht.

Es muss hinzugefügt werden, dass in jüngster Zeit wichtige Klärungen erfolgt sind, z.B. in der Frage der beruflichen Kompetenzen von Lehrern, der Ausbildung an den Universitäten, der Abstimmung der 1. und der 2. Phase der Ausbildung, der Bedeutung der Berufseintrittsphase, des Lernens im Beruf usw. (J. KEUFFER/J. OELKERS 2001, Expertenrat NRW 2001). Vorsichtshalber werden grundlegend wichtige Empfehlungen zu *Perspektiven* virtualisiert, von einer Analyse realer Verhältnisse in den einzelnen Bundesländern und ihren Universitäten wird abgesehen, und deshalb hat es der damalige KMK-Vorsitzende auch gleich *offen* gelassen, wer was aus den KMK-Empfehlungen (TERHART 2000b) macht - oder es ebenso gut bleiben lässt.⁶

5 An dieser Stelle kann schön gezeigt werden, wie man mit Vorschriften in (Prüfungs-)Ordnungen *Ressourcenpolitik* betreiben kann. In den HRK-Empfehlungen von 1997 heißt es, „dass - gemessen an dem in den Prüfungsordnungen festgelegten fachdidaktischen Ausbildungsanteil - im bundesweiten Durchschnitt insgesamt ein Überhang an fachdidaktischer Lehrkapazität zu bestehen scheint.“ (S. 4) *Erstens* kann man an Prüfungsordnungen in Bezug auf Bedarf und Angebot *gar nichts* messen, allenfalls an den Studienordnungen; *zweitens* wurde vermutlich das fachdidaktische Personal der in die Universitäten integrierten Pädagogischen Hochschulen mitgezählt, das aber bekanntlich keine *gymnasiale* Fachdidaktik anbieten kann; *drittens* fährt das HRK-Papier ganz richtig im eigenen Text fort: „Angesichts der länder- und hochschulspezifischen Unterschiede indes lassen sich daraus keine generalisierbaren länderübergreifenden Schlüsse über Reduzierung oder Ausweitung der Fachdidaktik ziehen.“ Im Klartext: Wir wissen nicht genau, wie es sich verhält, und deshalb setzen wir mal eine Vermutung in die Welt, und Schlussfolgerungen sollten nicht gezogen werden. Wie bitte? Doch wenigstens diese wären angesagt: *Erstens* eine genaue Erhebung und Dokumentation veranlassen, und *zweitens* auf die Konsequenzen der mangelhaften fachdidaktischen Qualifikation der Gymnasiallehrer hinweisen und daraus Schlussfolgerungen ziehen! Eine Schlussfolgerung muss übrigens sein: Ein bundes- oder landesweiter statistischer Überhang von etwas nützt gar nichts, wenn *am Ort* ein Defizit besteht.

6 „... eine wichtige Grundlage für die bildungspolitischen Überlegungen in den einzelnen Ländern, in denen es Reformbestrebungen mit unterschiedlicher Akzentsetzung gibt.“ (TERHART 2000b, Vorwort des KMK-Vorsitzenden, S. 9).

1.2 Die Differenzen von neuen BA/MA- und traditionellen

Universitätsstudien: Eine wissens- und berufssoziologische
Vergewisserung

Herkömmliche universitäre Studien und ihre diversen Abschlüsse - Magister, Diplom, Staatsexamen - unterscheiden sich weder durch ihre Dauer noch durch ihre Zielsetzung, sondern nur durch den Umstand, dass in ihnen entweder ein Hauptfach oder 2 Hauptfächer oder 1 Hauptfach und 2 Nebenfächer studiert werden. Die gemeinsame Zielsetzung ist eine *wissenschaftliche* Grundausbildung, unabhängig von künftigen beruflichen Verwendungen. Dies gilt z.B. *auch* für Mediziner, Ingenieure, Juristen, Architekten usw., worüber meist die Tatsache hinwegtäuscht, dass deren Wissenschaftswissen in großen Teilen isomorph ist mit beruflichem Grundlagenwissen, sodass dort demzufolge das Verfügen über Wissenschaftswissen gleichbedeutend ist mit Verfügen über berufliche Basiskompetenz. Das zeigt sich z.B. daran, dass innerhalb und außerhalb der Universität dieselben Lehrbücher verwendet werden; dass in der *Scientific community* keine anderen Argumentations-, Beweis-, Problemlösungsregeln usw. gelten als in der *Community of practice*; dass Wissenschafts- und Berufspraxis dieselben standesrechtlichen Normierungen haben usw. Dies gilt ersichtlich aber nur partiell für Naturwissenschaftler, beinahe gar nicht für Sozial- und Kulturwissenschaftler - denn deren Studienfächer und -abschlüsse entsprechen keinen Berufen: Ein Physiker oder Chemiker wird Beratungsingenieur, ein Informatiker betreut Software-Systeme, ein Soziologe wird Redenschreiber oder PR-Manager, ein Volkskundler wird Ausstellungsmacher -, und es gilt auch nicht für Lehramtsstudierende, denn deren fachliche Kompetenz (im Sinne der Anforderungsprofile ihrer Studienfächer) ist nicht identisch mit ihrer beruflichen Kompetenz als Lehrer und Lernberater, eine Kompetenz, die *erstens* darin besteht, *Wissenschaftswissen* in Schulwissen (im Sinne der Lehrpläne) und dieses wieder in *Lernwissen* (im Sinne von Lernplänen) umdenken und umsetzen zu können, und *zweitens* und vor allem darin besteht, neues Schul- und Lernwissen sachlich generieren, didaktisch konstruieren und lernpsychologisch arrangieren und evaluieren zu können.

Es ist daher die Differenzen von Wissensformen, Qualifikationsprofilen und -anforderungen und deren Begründungs- bzw. Verwendungsformen in unterschiedlichen beruflichen Praxen, die die Differenzen von Fächern bzw. Fachrichtungen und ihrer Ausbildungsziele in ihren unterschiedlichen Studiengängen an Hochschulen und Universitäten begründen. Dies ist wichtig festzuhalten, denn die jetzt vorgeschlagenen BA/MA-Strukturen ähneln eher einem FH-Studium mit universitärem Aufbaustudium als einem grundständigen Universitätsstudium (HRK 1997b7). - Vor allem zwei Versionen von akademischer Ausbildung und Berufseinmündung müssen unterschieden werden:

- 7 Die dort gegebenen Selbstdefinitionen entsprechen der hier skizzierten Differenz: Universitäten definieren ihr Selbstverständnis und ihre Funktionen im Hochschulsystem über Forschung und Wissenschaft (Theoriearbeit) für Lehre und Studium; Fachhochschulen definieren sich durch die Vermittlung anwendungsorientierten Wissens für jeweilige begrenzte Berufsfelder. Folgerichtig haben sie kein Promotions- und Habilitationsrecht. Und folgerichtig, so kann man fortsetzen, können Fachhochschulen auch kein Ort für Lehrerausbildung sein, denn die Tätigkeit eines Lehrers besteht nicht in der Verwendung anwendungsorientierten Wissens in

Diskussion

Die eine Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Ausbildung*, in der die grundlegenden *berufsbefähigenden* Kenntnisse und Fertigkeiten *lege artis* vermittelt, angeeignet und überprüft worden sind. Dies ist das Muster der üblichen Berufsausbildung, die heute bis in die Fachhochschulen hineinreicht. Es handelt sich um Berufe, die durch *regelgebundene* Tätigkeiten charakterisiert sind (was aber durchaus kreative Problemlösungen implizieren kann). Dieses Handeln lässt sich lehren und lernen, es lässt sich aufgrund von einschlägigen Vorgaben kontrollieren und effektivieren, es lässt sich ohne Qualitätsverlust routinisieren bzw. sogar durch Routinisierung optimieren; Personalförderung bedeutet hier Fort- und Weiterbildung, eingelagert in Karrieremuster. - Der Einstieg geschieht durch Orientierung und arbeitsplatzbezogene Einarbeitung (innerhalb einer Probezeit); eine gute Arbeitsplatz- und Funktionsbeschreibung bildet sowohl die Messlatte für die erwartete und erbrachte Leistung als auch für ggf. erforderliche Trainings- oder Förderungsmaßnahmen.

Die andere Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Vorbereitung*, bei der lediglich einige berufsrelevante Grundkenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden konnten, die nur einen exemplarischen Ausschnitt aus dem Insgesamt des eigenverantwortlichen beruflichen Handelns und aus dem Gesamtpertoire seiner Anforderungen und Herausforderungen darstellen. Das ist die Situation am Ende des Referendariats im Justizdienst, am Ende des AiP für angehende Ärzte, am Ende einer Trainee-Phase von Vorstandsassistenten usw. - nicht anders beim angehenden Lehrer am Ende seines Referendariats. Dies ist das Muster der üblichen Berufsvorbereitung bei den (freien) akademischen Berufen, die durch *regelgeleitete* - und eben *nicht* durch *regelgebundene* - Tätigkeiten charakterisiert sind, Berufe, deren Ausübung man deshalb auch mit dem richtigen Begriff der *Praxis* bezeichnet. Für diese Tätigkeiten lassen sich Grundsätze und Leitlinien formulieren, und mit unscharfen Randzonen lässt sich das Gebotene und Verantwortbare, das Zulässige und Hinnehmbare usw. darlegen und vom jeweiligen Gegenteil unterscheiden. Aber was *im Einzelfall* zu tun bzw. zu unterlassen ist und ob ein Sachverhalt und eine Regel in eine begründete Zuordnung (Subsumtion) gebracht werden können, muss von Fall zu Fall neu geprüft und neu entschieden werden; neue Ermessensspielräume müssen abgesteckt, neue Kriterien für neue Vorgehensweisen in neuen Fällen müssen erdacht, begründet und erprobt werden. Berufserfahrung muss reflektierend kumuliert und revidiert werden, neue Erfahrungsfelder müssen sondiert werden. Routine kann gefährlich werden; denn sie verkennt oder sie missdeutet unter Umständen das Besondere und Neue *dieses* Falles. Zur Vergewisserung bezüglich der eigenen Entscheidung bzw. - was noch wichtiger ist: der eigenen *Entscheidungskompetenz* - muss häufig eine kollegiale Konsultation herbeigeführt werden, da Entscheidungen häufig nicht allein getroffen oder getragen werden sollten. Der berufliche Einstieg geschieht auch hier - das kann gar nicht anders sein - durch

Standardsituationen, sondern in der situativen und individualisierten Modellierung von individuellem Wissenserwerb für höhere kognitive Leistungen (Verstehen). Das Lehramtsstudium wird daher in den „Strukturvorgaben ...“ (KMK 1999) und der dortigen Übersicht über Fächergruppen und Studiengänge folgerichtig auch nicht genannt.

Orientierung, Einweisung und Einarbeitung. Aber dies geschieht nicht „arbeitsplatz“-bezogen, sondern „praxis“-bezogen, d.h. nicht (Vollzugs-)Anweisungen einübend, sondern deliberativ *Möglichkeiten* auslotend, weil nicht *Anweisungen* zu befolgen sind, sondern *Entscheidungen* zu treffen und begründet zu vertreten sind.

Dieser Befund lässt grundsätzliche Schlussfolgerungen zu, sowohl für die Einführung von BA/MA-Strukturen als auch für das Profil des Universitätsstudiums von Gymnasiallehrern:

1) *Strukturelle BA/MA-Ansatzpunkte: Berufsorientierung in begrenzten Kompetenzsegmenten*

Wo Wissenschaftswissen in derjenigen Form arrangiert und angeeignet werden kann, die für berufliche Basiskompetenzen deshalb ausreichend ist, weil nach dem Eintritt in den Beruf bzw. das Berufsfeld dort *eigene* Vorkehrungen getroffen worden sind, um auf dieser Basis aufbauend und weiterführend das im engeren Sinne *operativ* erforderliche Berufswissen bereitzustellen und damit die für die jeweils zu bewältigende Aufgabe praktisch erforderliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen, steht der Einführung einer BA/MA-Struktur nichts im Wege. So wurde in der Vergangenheit auch verfahren: Mit der Expansion und Differenzierung des Hochschulwesens in Deutschland seit dem letzten Drittel 19. Jahrhunderts war genau dies das Programm der Spezial-, Fach- und Fachhochschulen, nicht zu vergessen die Bau-, Berg- und Kunstakademien, die Musik-, Technischen, Medizinischen, Theologischen und Pädagogischen Hochschulen, die Hochschulen für Architektur und Gestaltung. Der Beleg für diesen Befund ist empirisch dreifach und wird durch die oben zitierte Selbstdefinition des FH-Profiles gestützt.

2) *Die strukturelle Differenz zu anderen Studiengängen und -abschlüssen: erweiterte Kompetenz-Kompetenzen*

Wo Wissenschaftswissen nicht nur als elementares oder exemplarisches berufliches Basiswissen vermittelt werden soll, das innerberuflich weitergeführt wird (wie z.B. im Medizinstudium nach dem 2. Staatsexamen in der Facharztausbildung), sondern wo ein *Praxiswissen* erworben werden soll, das unter *Handlungs-* und demzufolge unter *Verantwortungs-* bzw. *Rechtfertigungsdruck* steht, kann das Universitätsstudium nicht ohne weiteres auf BA/MA-Erfordernisse neuer Art umstrukturiert werden, weil dies dem *Kompetenzprofil* der entsprechenden Berufe in der Regel nicht entspricht. Beispiele dafür sind Juristen und Pharmazeuten als Generalisten; ihre BA- bzw. FH-Variante hieße Rechtspfleger/in und Apothekenhelfer/in.

Im Fall der universitären Ausbildung von Gymnasiallehrern bedeutet dies: Das universitäre Gymnasiallehrer-Studium des klassischen Zuschnitts umfasst zwei wissenschaftliche Hauptfächer und eine Regelstudienzeit von 10 Semestern mit anschließendem zweijährigem Referendariat; die Lehrbefähigung erstreckt sich auf alle Stufen des Gymnasiums einschließlich der auf ein Studium vorbereitenden Leistungs- oder Zusatzkurse und Projekte in der Oberstufe; das Studium erfolgt jeweils in einem Umfang und in einer Qualität, wonach mit dem Ersten Staatsexamen ohne weitere Qualifikationen auch die Zulassung zu ei-

Diskussion

nem Promotionsverfahren und damit im Prinzip auch der Eintritt in eine universitäre *wissenschaftliche* Laufbahn beginnen kann; die Qualität der Ausbildung, fortgesetzt durch entsprechende berufliche Weiterbildung, beinhaltet auch die Qualifikation für die Ausbildung von Referendaren sowie ggf. auf der Grundlage von universitären Lehraufträgen auch von Lehramtsstudierenden. Wenn hier vom universitären Gymnasiallehrer-Studium die Rede ist, ist immer *diese* Qualifikationsstruktur gemeint. (Andere Formen und Strukturen von Lehrer-Studiengängen bzw. Lehrerausbildungen an Hochschulen und Universitäten mit anderen Zielsetzungen und Ansprüchen haben *andere* Anschlussmöglichkeiten an das BA/MA-Thema und bedürfen einer *anderen* Analyse: Das gilt sowohl für begrenzte Lehrämter der Sekundarstufen als auch für die grundständigen Lehrämter für Grund-, Haupt- und Real-, Sonder- und Berufsschulen sowie für spezielle Lehraufträge in Musik, Kunst, Werken, Sport/Leibesübungen, Hauswirtschaft u.a.m.)

Daraus ergibt sich ein Anforderungsprofil an die fachwissenschaftliche Basiskompetenz von Gymnasiallehrern:

Gymnasiallehrer müssen die *Grundlagen* und die Wissenschaftspraxis ihrer „Fächer“ kennen, weil sie sonst keine Wissenschaftspropädeutik auf der Oberstufe des Gymnasiums betreiben können (so sie es denn tun). Und sie müssen die philosophisch-theoretischen Grundlagen der *Wissenschafts-Praxis* ihrer „Fächer“ kennen - die Geschichte der Entdeckungen und Erfindungen, die Geschichte der Problemlösungen von Basisproblemen z.B. in den Naturwissenschaften -, weil sie sonst ohne Hilfe des genetischen Denkens keine *Einführung* in das Verständnis dieser Themen im Erfahrungs- und Vorstellungshorizont ihrer Schülerinnen und Schüler bewerkstelligen können, die ja bekanntlich *andere* oder keine oder „falsche“ Zugänge haben.

Sie müssen die *Konstruktion* ihrer „Fächer“ kennen, weil sie sonst die Konstruktion der Lehrpläne nicht nachvollziehen können; weil sie sonst keine eigenen Arbeitspläne entwickeln können, wenn den Lehrplänen keine nachvollziehbaren Konstruktionsprinzipien zugrunde liegen (was leider weitgehend der Fall ist); und weil sie sonst die Umsetzung von Fachentwicklungen in neue schulische Aufgaben bzw. Anforderungen nicht bewerkstelligen können.

Sie müssen eine eigene *Erfahrung* in der *wissenschaftlichen* Erzeugung von Wissenschaftswissen haben, weil sie sonst für ihre praktische Unterrichtsarbeit oder die Anleitung von Arbeitsgruppen keinen *empirisch-didaktischen* Ausgangspunkt haben für die *Vermittlung* von Wissen *als Wissenschaft*.

Sie müssen die *Grenzen* und damit den *Status* der Theorie-Arbeit in ihren „Fächern“ kennen, weil sie sonst deren Weiterentwicklung nicht nachvollziehen können und die *eigene* erforderliche Fortbildung nicht organisieren bzw. einfordern können. Ohne diese Kompetenzen der Gymnasiallehrer bekommen die Universitäten nicht jene Studienanfänger von den (allgemein bildenden) Gymnasien, die sie sich für anspruchsvolle Studiengänge nicht nur wünschen, sondern dort auch benötigen.

Über die Anspruchsprofile in der Wissenschaft und über Kompetenzprofile im Beruf lassen sich die Differenzen und die Abgrenzungen von BA/MA-Abschlüssen und den „klassischen“ Abschlüssen an deutschen Universitäten ziemlich genau angeben. Sie sind weder *gleichwertig* noch *gleichartig*, sondern schlicht „anders“. Sie dienen jeweils *anderen* Ausbildungszielen, sie bedienen

jeweils *andere* berufliche Rekrutierungsmechanismen, und deshalb sind sie gegenseitig *nicht substituierbar*. Deshalb sollten ihre genuinen Professionalitätsprofile nicht gegeneinander ausgespielt werden, vielmehr sollte ihre jeweilige „Passung“ für den jeweiligen Zweck optimiert werden. Für die Lehrämter aller Schulformen und Schulstufen ist jedenfalls keine Qualitätssicherung in Sicht, wenn die Ausbildung auf eine Form der Berufsvorbereitung reduziert werden würde, wo - vergleichsweise - der BA-Absolvent nur noch ein gehobener Facharbeiter ist, für den es in dieser Form keinen Bedarf und keine Verwendung gibt.⁸

2. Das Lehramtsstudium für das Höhere Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien in einer BA/MA-Struktur?

Soll im Rahmen der neuen BA/MA-Struktur ein Lehramtsstudium mit zwei Hauptfächern zur Erlangung der vollen Lehrbefähigung für das Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien absolviert werden, dann bietet sich folgende Konstruktion an, die sich am Greifswalder Modell orientiert: Sie nutzt *formal* und *prozedural* dessen Vorzüge, *ohne* eine *gestufte* BA/MA-Struktur - gar mit einer internen strengen Stufung, die der Organisation des Lehramtsstudiums widerspricht⁹ - zu übernehmen; denn die Einstellungs Voraussetzungen für den Höheren Dienst schreiben Mindeststudienzeiten zwingend vor. Gleichwohl, so wird sich zeigen, enthält der Vorschlag interne Flexibilisierungen, die eine Korrektur des Berufswunsches *und* einen raschen Abschluss *oder* die Fortsetzung eines vollen Universitätsstudiums zu einem MA-Abschluss neuer Art zulassen. (Fachwechsel oder Übergang zum Diplom-Abschluss bleiben als Sonderfälle in *jeder* Studienorganisation hier unberücksichtigt.)

Bisherige Vorgaben:

- Die Regelstudienzeit einschließlich aller Prüfungen und der Zulassungsarbeit beträgt derzeit 10 Semester.
- Der Höchstumfang ist auf 200 Semesterwochenstunden (SWS) festgesetzt, in diesen sind aber die durchzuführenden Praktika in der vorlesungsfreien Zeit oder semesterbegleitend nicht eingerechnet.
- Nur in einigen Bundesländern existieren ausreichende Zeitbudgets für Ein-

8 „Ein Bachelor ist nur so etwas wie ein besserer Facharbeiter.“ HANS-JÖRG BULLINGER, Leiter des Instituts für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement an der Universität Stuttgart und des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswissenschaft und Organisation, in: DIE ZEIT Nr. 22 vom 25.5.2000, S. 60.

9 Erst einen berufsqualifizierenden BA-Abschluss und dann einen weiteren berufsqualifizierenden MA-Abschluss im Lehramtsstudium vorzuschreiben, widerspricht dessen Struktur. Immerhin wäre zu prüfen, ob und wie diese gestuften Abschlüsse ggf. der Definition der Lehrämter für die Realschule und das Gymnasium bzw. für SI und SII entsprechen könnten, was dann sowohl den konsekutiven Erwerb von Lehramtsbefähigungen ermöglichen könnte als auch für die Lehrämter an Beruflichen Schulen interessant sein könnte, wenn sie neben ihrem Hauptlehramt (entspr. MA) noch über ein „Nebenlehramt“ (entspr. BA) für den allgemein bildenden Bereich verfügen würden.

Diskussion

fürungen in Pädagogik/Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie und Didaktik/Fachdidaktik sowie für Praktika.

- Grundsätzlich besteht eine Promotionsberechtigung für Absolventen der entsprechenden Studiengänge. In Einzelfällen werden die Berechtigungen, ein Promotionsstudium zu beginnen, erteilt.

Bisherige Praxis:

- Verteilung der jeweils ca. 80 SWS je Hauptfach und die zwischen 10 und 30 SWS für Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Didaktik sowie das Schul-/Unterrichtspraktikum auf das Grund- und Hauptstudium, wie es die Studienstruktur und Personalkapazität dieser Fächer in ihren akademischen Hauptfachabschlüssen (Diplom, Magister) ermöglicht oder erzwingt.
- Für die Lehramtsstudien existieren demzufolge in der Regel zwar *Stundenpläne*, aber keine *Studienpläne*; daraus ergeben sich des Weiteren zum einen für die Geistes- und Sozialwissenschaften und zum anderen für die Naturwissenschaften ganz unterschiedliche *Studienverläufe*:
 - a) Im Bereich der *Geisteswissenschaften* in der Regel nur durch die Abfolge der Pro-, Mittel- und Oberseminare strukturiert, thematisch amorph, der Kompetenzerwerb geschieht eher zufällig;
 - b) Im Bereich der *Naturwissenschaften* (und der Mathematik) vor allem im Grundstudium eine starke, von der Sache her bedingte Curricularisierung mit hohen fachlichen und zeitlichen Anforderungen; daraus resultierend für viele Studienanfänger des Lehramtsstudiums eine fachliche Überforderung (u.a. auch durch die erforderlichen vorbereitenden Ergänzungskurse z.B. in Mathematik für Physiker oder Chemie für Biologen) und zeitliche Überbelastung; in Verbindung mit der Nicht-Berücksichtigung ihrer *spezifischen* Interessen und Bedürfnisse im *Lehramtsstudium* führt dies im ersten Studienjahr zu einer enormen Schwundquote (Fachwechsel, Wechsel zum studientechnisch leichter zu absolvierenden 1-Fach-Diplom-Studium). - Berücksichtigt man noch die mangelhafte Vorbildung durch den Gymnasialunterricht, die fehlenden realistischen Einschätzungen der fachlichen Anforderungen und die fehlende Erkundung des Studienalltags (nicht nur) in diesen Fächern vor Aufnahme des Studiums (K. LEWIN 1997, 2000; J. SCHREIBER 2000), dann kann es nicht verwundern, dass bis zu 80% der Ausbildungskapazitäten in diesen Fächern an den deutschen Universitäten nicht in Anspruch genommen werden. Im Hauptstudium ist das 2-Fächer-Lehramtsstudium in den Naturwissenschaften gut strukturiert und zeitlich entlastet, da nur ein Teil der für das Diplomstudium vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen und Großpraktika absolviert werden muss.

Die bisherige Praxis des Gymnasialunterrichts und der universitären Studienangebote und -praxis hat also eine Bildungskatastrophe von neuer Art und Qualität herbeizuführen geholfen, sodass allein schon deswegen die bisherige universitäre Studien- und Ausbildungspraxis im Bereich der Naturwissenschaften (und Mathematik) nicht einfach fortgesetzt werden kann. Im Folgenden ist immer an *diese* Fächer und ihre Kombinationen gedacht.

Neue Vorgaben:

Neben die bisherigen Vorgaben (Regelstudienzeit, Höchstumfang der SWS, Promotionsberechtigung) treten neue Vorgaben, die z.T. die bisherigen ersetzen oder modifizieren und die im Zuge der Akkreditierung von Studiengängen üblich werden:

- Prüfungsleistungen werden studienbegleitend nach dem ECTS-System erbracht.
- Orientierungs- und Zwischenprüfungen gelten mit dem Nachweis der Regelleistungen als abgelegt.
- Das Grundstudium wird fachlich anders eingefädelt und zeitlich entlastet.
- Wer nach einem dreijährigen Studium abschließen möchte, bringt für einen solchen Abschluss die nötigen Voraussetzungen mit.
- Im Rahmen von Studienprojekten oder -schwerpunkten wird im Hauptstudium in jedem Semester eine größere Semesterarbeit angefertigt; aus den Arbeiten der beiden letzten Semester kann die Abschlussarbeit (Zulassungsarbeit) entwickelt werden.
- Abschlussprüfungen erfolgen ohne Klausuren in mündlicher Form (je Fach nicht unter 90 Minuten) über die Studieninhalte des Hauptstudiums und geben den Kandidaten Gelegenheit, für individuelle Leistungsprofile Grund-, vertiefte und ergänzende Kenntnisse darzulegen.
- Ausreichende Zeitbudgets für berufs(orientierungs)relevante Einführungen in Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Fachdidaktik und Praktika werden eingeplant.

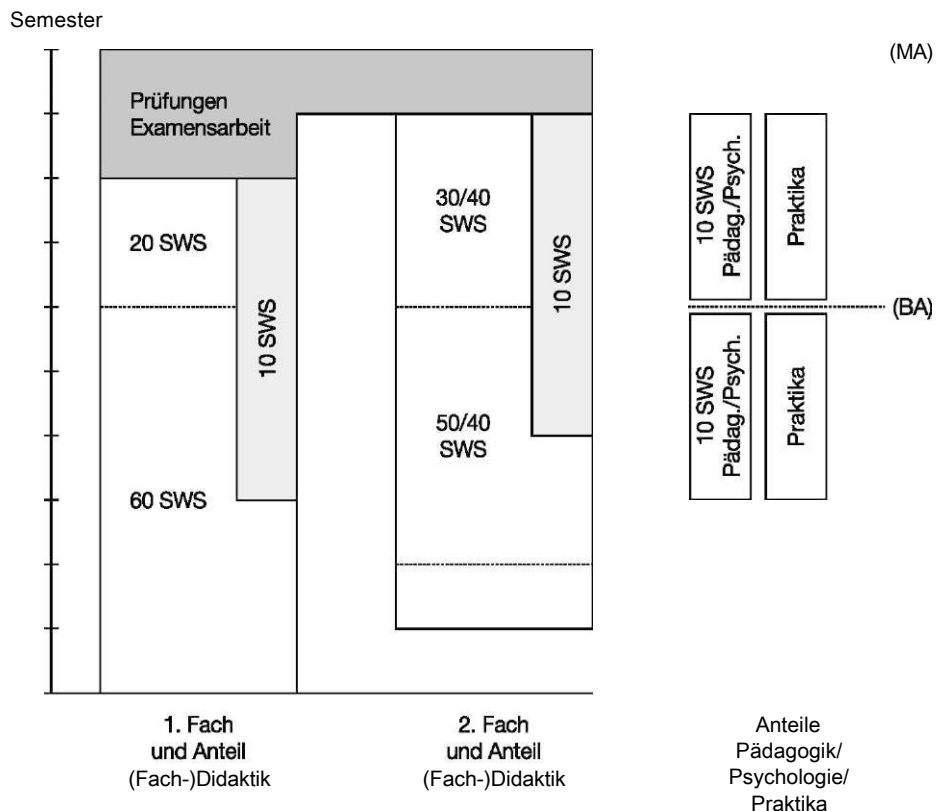
Neue Praxis:

Aufgrund geänderter Vorgaben ergibt sich eine neue Studien- und Prüfungspraxis. Die meisten modifizierten bzw. neuen Vorgaben sind selbsterklärend. - Die beiden Hauptfächer können ein oder zwei Semester versetzt begonnen werden, um während der Einarbeitung in das eine Fach ggf. fehlende Voraussetzungen für das zweite Fach nachzuarbeiten (nichts anderes als das altbekannte und altbewährte „Vorsemester“). Die (Fach-)Didaktik setzt in jedem Fall mit dem 3. oder 4. Fachsemester ein und begleitet die Studierenden bis zum Fachabschluss. Die Anteile der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie können im Grund- und Hauptstudium relativ frei platziert werden, sollten jedoch einen inhaltlichen Bezug zu den Praktika haben. Diese Praktika werden, weil sie eine andere Zeit- und Verlaufsstruktur als die üblichen Lehrveranstaltungen haben, nicht nach Semesterwochenstunden berechnet, sondern nach ihrem tatsächlichen Aufwand in Arbeitsstunden (*Work load*). In diesen Praktika sind für die Lehramtsstudierenden vor allem auch vorzusehen: Demonstrationspraktika (Sicheres Experimentieren, Einsatz von *Learning software*), Lernen mit Neuen Medien, Arbeitsformen des selbst gesteuerten Lernens usw. - Das Anfertigen von größeren Semesterarbeiten empfiehlt sich, weil die Studierenden (nicht nur der Naturwissenschaften und der Mathematik) weitgehend illiterat sind und deshalb so gut wie keine Übung haben in der sprachlichen Darbietung von Sachverhalten, Problemen, Interpretationen auch außerhalb der Wissenschaftssprache, sodass sie über keine „Sprache“ verfügen, die als

Diskussion

fachnahe Sprache zugleich nahe an der Umgangssprache ist und den Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler erreicht, die ihrerseits zunächst ja weder über die Fach- noch über die Wissenschaftssprache verfügen können. Denn es wird immer wieder vergessen, dass Unterricht sich im Medium von sprachlicher Kommunikation vollzieht und dass man auch in den experimentellen Naturwissenschaften nur dasjenige „sieht“, was man „zur Sprache gebracht hat“. - Immer wieder wird die Abschaffung der sog. Zulassungsarbeit angeregt. Man kann hier durchaus eine freiwillige Leistung vorsehen. Zu bedenken ist, dass in solchen Arbeiten häufig schon Vorarbeiten für Dissertationen erledigt werden; dass sie für ein anschließendes Diplom- oder Magister-Examen die dort geforderten Abschlussarbeiten ersetzen können; dass sie bei Bewerbungsverfahren häufig das einzige „Produkt“ sind, das der Bewerber als Qualifikationsnachweis und als Empfehlung präsentieren kann. Nicht zu unterschätzen ist auch der Umstand, dass die allermeisten Studierenden bei der Anfertigung dieser Arbeiten zum ersten Mal die Erfahrung vertiefter wissenschaftlicher Arbeit machen, eine Erfahrung, die für die Anleitung von Fach- und Jahresarbeiten auf der Gymnasialen Oberstufe nicht gering veranschlagt werden sollte.

Abb. 2: **Lehramtsstudiengang in 2 Hauptfächern für das Lehramt an Gymnasien, angelehnt an das Greifswalder Modell**



Die neue Studienstruktur für ein 2-Fächer-Lehramtsstudium ist in der Abbildung 2 dargestellt. Dieser Vorschlag entspricht weder den Strukturempfehlungen der HRK zur Lehrerbildung noch den KMK- bzw. HRK-Empfehlungen zur Einführung von BA/MA-Strukturen. Das hat Gründe, die mit der *Realität* der Ausbildung von Gymnasiallehrern zusammenhängen:

- Ein 2-Fächer-Studium z.B. in den Naturwissenschaften (und Mathematik) ist bei Beibehaltung der bisherigen fachlichen Anforderungen und einer umfangreicheren Abschlussarbeit unterhalb von 10 Semestern Regelstudienzeit nicht durchführbar;
- Wenn in 2 Fächern nach einem 3-jährigen universitären Grundstudium eine Abschlussmöglichkeit eröffnet werden soll, kann der Hauptfach-Abschluss nicht schon nach einem weiteren Studienjahr erfolgen;
- Noch gar nicht berücksichtigt sind Auslandsstudien, interkulturelle Studien usw., die gerade für Lehrer zu wünschen sind und nicht ohne wiederum *zusätzliche* 1 oder 2 Semester zu bewerkstelligen sind (es sei denn, sie werden in die 2. und 3. Phase verlagert).

Die *Chancen* einer solchen Studienstruktur liegen darin, dass

- große fachwissenschaftlich-disziplinäre „Kerne“ erhalten bleiben, die in vielen BA/MA-Vorgaben und -Vorschlägen zu verschwinden drohen;
- die Anlehnung an eine BA/MA-Struktur, die neben zwei Fächern ja immer auch *General Studies* vorsieht, für das Lehramtsstudium den Vorteil hat, dass die Zeitbudgets für die *Educational* und *Psychological Studies* ebenso wie Berufsfelderkundungen, Praktika usw. *genuiner* Bestandteil der Studienstruktur sind; insofern sind die *General Studies* für ein solches Ausbildungskonzept *unverzichtbar*, weil sonst doch wieder nur die herkömmliche Magister- oder Diplom-Studienstruktur entsteht, die den heutigen Erfordernissen beim Übergang in die meisten akademischen freien und beamteten Berufe eben *nicht mehr* entspricht;
- die fachwissenschaftliche Qualifikation der künftigen Gymnasiallehrer nicht sinkt, allerdings unter der Voraussetzung, dass sich der Studienablauf an den derzeitigen *faktischen* Studienzeiten auch in BA/MA-Studiengängen in Deutschland orientiert;
- auf die Belange der Berufs- und Praxisorientierung künftiger Lehrer in einem eigenen Studiengang angemessen Rücksicht genommen wird, besonders durch die Anlagerung der (Fach-)Didaktiken an die Fachwissenschaften (KVFF 1998);
- die Praktika für andere Abschlussprofile, die zu anderen Praxis- und Berufsfeldern als Schule und Unterricht führen sollen, genutzt werden und die Anteile für Pädagogik/Pädagogische Psychologie an anderen Kompetenzprofilen orientiert werden können;
- es gelänge, diese Studienstruktur auch für das *reguläre* Studium der Mathematik und Naturwissenschaften als einem generellen 2-Fächer-Studium zu etablieren, wie es in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Magister-Studium der Fall ist; dann würde die Wanderungsbewegung der Lehramtsstudierenden weg vom Lehramt hin zum 1-Fach-Diplomstudium abnehmen, weil nun auch das Fächer-Kombinationsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften, das nicht zum Lehramt führen soll, *studierbar* wäre, was

Diskussion

bis dato das *ausschlaggebende* Problem des Lehramtsstudiums darstellt; die BA/MA-Struktur würde also in diesem Mangelbereich nicht steuern (was auch ganz unnötig ist), sondern *rekrutieren*, was angesichts des dramatischen Lehrermangels in diesen Fächern höchst nötig ist.

Holzwege wären es, zu glauben, man könnte:

- die BA/MA-Konstruktionen der angelsächsischen Hochschulen und Universitäten umstandslos auf deutsche Verhältnisse übertragen, weil hierzulande erstens im sekundären und tertiären Bildungssystem und im Verhältnis beider zueinander andere Systembeziehungen bestehen als z.B. in den USA und zweitens die durch Laufbahnrecht geregelten und die freien Arbeitsmärkte bei ihren Personalrekrutierungen keine BA-Profile berücksichtigen (können) (HRK 2000);
- in universitären BA/MA-Konstruktionen kurzfristig und kurzweilig auf Arbeitsmarktveränderungen reagieren - das können nur generalistisch ausgebildete *Absolventen*;
- die neuen BA/MA-Studienstrukturen an deutschen Universitäten mit mehr Studierenden ohne zusätzliches Personal und kostengünstiger betreiben;
- in den neuen BA/MA-Strukturen wissenschaftlichen Nachwuchs der gewohnten und geforderten Qualität hervorbringen, wenn ein MA-Fachstudium ca. 80 SWS und ein herkömmliches Diplomstudium in den Naturwissenschaften ca. 220 SWS umfasst¹⁰; in den neuen BA/MA-Strukturen kann unter Umständen nicht einmal das qualifizierte Lehrpersonal der nächsten Generation erzeugt werden.

3. *Abschließende Bemerkungen*

Es sollte deutlich geworden sein, dass es *nicht* die Frage ist, ob „die“ BA/MA-Struktur für die Organisation universitärer Lehramtsstudien geeignet ist oder nicht - denn „die“ Struktur gibt es nicht -, sondern dass es um die Frage geht, *welche* Struktur in welcher konkreten Ausgestaltung den bisherigen Schwachstellen des Lehramtsstudiums abzuhelpen geeignet ist. Dies betrifft nicht nur die einzelnen Lehrämter mit ihren unterschiedlichen Regelstudienzeiten, sondern vor allem auch die unterschiedlichen Fächer bzw. Fachkombinationen, die nach ganz unterschiedlichen internen „Logiken“ studiert werden müssen: Die Geistes- und Sozialwissenschaften sind flexibler als die Naturwissenschaften und die Mathematik mit ihrer höheren curricularen Konsistenz; Musik und Sport müssen mit hohen Übungsanteilen studiert werden, Sprachen mit Auslandssemestern. Und für das Lehramtsstudium entscheidet sich *alles* an der Frage, ob es beim „Abschluss“ bleibt oder ob der *Studiengang* mit den erforderlichen institutionellen Sicherungen etabliert werden kann.

TEICHLER (1999, S. 50f.) resümiert die Diskussions- und Entscheidungslage wahrscheinlich ganz richtig, wenn er schreibt: „Die verschiedenen Veränderun-

10 Weswegen die von der HRK vorgeschlagene Äquivalenzregelung von den Naturwissenschaftlern als Dequalifizierung des deutschen Diploms strikt abgelehnt wird. Besonders hier formiert sich der Widerstand der Fakultäten-Tage gegen die HRK.

gen [der letzten drei Jahrzehnte in den Hochschulen und Universitäten] lassen den Schluss zu, dass die Bundesrepublik Deutschland schleichend von einer klaren kategorialen Differenzierung des Hochschulsystems nach Typen von Hochschulen und Studiengängen Abschied nimmt in Richtung einer vieldimensionalen Differenzierung, bei der die Hochschul- und Studiengangstypen nur eine von verschiedenen Dimensionen darstellen. Wenn das so sein sollte, so wäre in der gegenwärtigen Reformdiskussion die Lösung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nicht der Frage auszusetzen, ob dies nun eine so bedeutende Weichenstellung wird wie zum Beispiel die Einrichtung der Fachhochschulen um 1970, sondern es böte sich an zu prüfen, welche Rolle gestufte Studiengänge und -abschlüsse in Zukunft in Deutschland im Kontext eines mehrdimensional differenzierten Hochschulsystems spielen könnten."

Eine solche Prüfung ist nur möglich aufgrund von *praktischen Erfahrungen*, systematisch generiert und kontrolliert. Dabei ist es den deutschen Universitäten, die vom langen Atem der Wissenschaftsentwicklung und mit den langen Zyklen der Nachwuchsgenerierung und des Personalersatzes leben müssen, noch nie schlecht bekommen, wenn sie neue Entwicklungen in Lehre und Studium akzeptierten, insoweit dies ihr „Kerngeschäft“ von Lehre und Studium *durch und in* Wissenschaft und Forschung, das durch keine andere Institution substituierbar ist, nicht beeinträchtigte. Dieses „Kerngeschäft“ bewirkte ihre gänzlich *äußerliche* „elfenbeinerne Erhabenheit“ und ihre „marktpolitische Trägheit“, garantierte aber Qualität. Das ist der kurzatmigen Wissenschaftspolitik mit ihren in der Wissenschaft unerfahrenen Politikern ein Dorn im Auge.

Die Universitäten sollten sich nicht auf irreführende „Ersatz“-Debatten einlassen, sondern - BA/MA hin, Diplom/Magister/Staatsexamen her - der Öffentlichkeit und der Politik vermitteln, was sie bei ihrer Gratwanderung zwischen Qualität und Quantität *wirklich* brauchen: Gut vorgebildete Gymnasiasten, voll finanzierte Studierende, und wenn nicht die HUMBOLDT'sche „Einsamkeit“, dann doch die von ihm geforderte „Freiheit“, sich auf ihre spezifisch *universitären* Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium konzentrieren zu können. Die qualifizierten Studierenden haben kein Interesse an einer „Schnellbleiche“, und welche Attraktivität und welche Zukunft sie welchen Studien und Abschlüssen zuschreiben, lassen sie die Universitäten durch die Immatrikulationszahlen und die Verweildauer wissen: durch *Nachfrage*. Neue *Angebote* helfen nur weiter, wenn sie alte Probleme *bewältigen* helfen und keine zusätzlichen neuen erzeugen.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission (BLK) Verbundprojekte: „Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ an den Universitäten Bochum, Frankfurt/M., Greifswald, Mannheim und Regensburg. Projektinformationen 1999.
- Expertenrat für Reform der Lehrerbildung und Kooperation von Hochschulen. Bericht zur NRW-Hochschulstruktur. Düsseldorf 2001.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997. Bonn 1997a.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Zustimmung zur Kenntnis genommen vom 181. Plenum am 24./25.2.1997. Bonn 1997b.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/

Diskussion

- Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst. Positionspapier des HRK-Präsidiums vom 21.2.2000. Bonn 2000.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben. Weinheim/Basel 2001.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN 1998.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik als zentrales Element von Praxisanteilen der universitären Lehrerbildung. Kiel: IPN 2000.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengängen. Beschluss der 285. KMK vom 5.3.1999. Bonn 1999.
- LEWIN, K. u.a.: Vorbereitung auf das Studium und Informationsstand deutscher Studienanfänger bei Studienbeginn. (HIS-Kurzinformationen A8/1997). Hannover 1997.
- LEWIN, K. u.a.: Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. (HIS-Kurzinformationen A7/2000). Hannover 2000.
- SCHNITZER, K.: Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. (HIS-Kurzinformationen A 3/98). Hannover: HIS 1998.
- SCHREIBER, J. u.a.: Studentische Erfahrungen und Absichten zu Beginn des Hochschulstudiums. (HIS-Kurzinformationen A6/2000). Hannover 2000.
- TEICHLER, U.: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften [im Ausland]. In: DAAD/HRK (Hrsg.): Tagungsdokumentation „Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften“. Bonn: DAAD 1999, S. 37-141.
- TERHART, E.: Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: Bastian 2000a, S. 73-85.
- TERHART, E. (Hrsg.): [Vorsitzender der Kommission]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/Berlin 2000b.
- Universität Greifswald: Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald. Konzeption - Entwicklungsstand - Perspektiven für die Lehramtsausbildung. Greifswald 2000.

Abstract

The author examines whether a restructuring of the university studies of secondary school teachers according to the Bachelor/Master-structure would improve these studies or whether it would instead of resolving existing problems rather create new ones and thus lead to a severe decrease in the quality of disciplinary studies. The first part of study focusses on the insufficient factual basis of the ongoing debate on a reform of teacher education and its preconditions as well as on the need for a precise definition of the differences between the new BA/Ma-structure and the traditional structure of university studies for teachers and their respective qualification profiles. In the second part, the author sketches a possible BA/Ma-structure for university studies of secondary teachers, in the translation of which into practice the example of natural science should be kept in mind. He concludes with the demand that the discussion on a new structure for teacher education ought to focus on fundamental requirements and that the false alternative of either a new BA/Ma-structure or traditional university studies for teachers ought to be overcome.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm (Donau)
ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de